L'image, mode d'emploi…
(Où comment développer un esprit critique devant une image)

Cette synthèse autour de l'image fixe a été réalisée à partir des travaux de Serge Tisseron, de Philippe Mérieux (Directeur de l'IUFM de Lyon), de Jean Piaget et de mes réflexions personnelles (Jean Louis L'Hostis, Professeur au lycée Marguerite de Valois, Angoulême).

Serge TISSERON, une référence incontournable pour développer un esprit critique autour de l'image fixe et animée. Vous pouvez visionner une conférence remarquable de Serge Tisseron sur le site de l'université de tous les savoirs (propagande, publicité, information et désinformation) :

http://www.canal-u.education.fr/canalu/sommaire_canalu.php?screen=2&vHtml=0

Serge Tisseron est psychiatre et psychanalyste.

Depuis son premier travail sur la bande dessinée «Tintin chez le psychanalyste», en 1985 (Ed. Aubier), il explore notamment les relations que nous entretenons avec différentes formes d'images.

Il est auteur à ce jour d'une dizaine d'ouvrages, dont «Psychanalyse de l'image, des premiers traits au virtuel» (1995, Dunod), «Le bonheur dans l'image» (1996, Synthélabo), «Y a-t-il un pilote dans l'image ?» (1998, Aubier).

Il collabore régulièrement à certains magazines tels Psychologies, Elle, Les Temps Modernes.

Il a été chargé par le Ministère de la Culture, la Direction de l'Action Sanitaire et Sociale, le C.S.A., et le C.N.C., d'une recherche de trois ans sur les effets des images sur les enfants et adolescents.

1.- Mise en situation

Première idée : l'image contre le concept ? (Philippe Mérieux)

Dans l'histoire, l'image fut d'abord l'ennemie : « il faut conduire l'esprit au concept » (Platon), l'image peut être un obstacle à la conceptualisation.

Aujourd'hui, pour certains formateurs, il y a danger en raison de la place de plus en plus grande de l'image dans la vie des individus. L'élève reste dans l'image et ne va pas aller vers le concept (le zapping). Pour quelles raisons ? La lecture est immédiate, aisée, ludique, incomplète, elle favorise l'identification, l'affectivité.

Au 19è siècle et dans la plus grande partie du 20ème siècle, la domination de l'écrit était totale ; on considérait les langages comme des réalités autonomes susceptibles d'une description indépendante de toute autre considération. Cependant, l'école devait introduire l'image pour susciter de l'intérêt pour une école ouverte à de plus en plus d'élèves. Aujourd'hui, sa fonction thermostatique serait elle de rétablir l'équilibre dans l'autre sens ?

Cette conception de l'image ennemie n'a jamais pu s'imposer, puisque, même ceux qui s'en réclament, ne peuvent se passer d'image (les professeurs de lettres). Dans un environnement où l'image est présente en permanence, peut-on-on se passer de l'image ?

Deuxième idée : l'image « pieuse » (Philippe Mérieux)

Pour illustrer les livres, les éditeurs ajoutaient des images (enluminures : décorer les livres de lettrines, de miniatures), elles agrémentaient l'austérité des textes. Très vite, le maître s'est aperçu de l'attrait provoqué par les images des livres ; l'image prend une telle importance pour l'élève que d'enluminure, elle est, souvent, devenue icône (au sens large ; de l'image du Christ, de la Vierge et des Saints, elle a évoluée vers une représentation symbolique, réductrice et de parti pris).

Pour exploiter cet attrait qui semble favoriser l'apprentissage des concepts, l'image profite d'un traitement particulier pour maximiser son efficacité pédagogique.

Appuyons nous de nouveau sur l'histoire de la République pour argumenter. Pensez à la manière dont l'école de la République de Jules Ferry utilise les cartes de géographie.

> Les cartes de géographie sont des images pieuses, des images au sein d'une religion, qui est une religion de la Nation. Observez même que la carte de géographie est toujours une image pieuse aujourd'hui : n'importe quel planisphère met l'Occident en haut et le Sud en bas, ce qui est bien évidemment une conception théologique du monde, en aucun cas géographique. Cela signifie que le ciel est dans l'Occident et l'enfer dans le Sud. Il n'y a pas de différence objective entre un planisphère affiché dans une classe et l'organisation d'une fresque dans une église, dans la structuration entre l'enfer, le purgatoire et le paradis. L'**école fait une consommation considérable de ces images pieuses. J'évoquais le planisphère, mais on pourrait multiplier les exemples pour constater que l'image est souvent utilisée à l'édification morale (les bons points).**

C'est ici que nous avons un rôle important à jouer : dès qu'on introduit l'image comme image pieuse, on risque de sortir du domaine de l'argumentation pour rentrer dans celui de la manipulation (séduction par la qualité de l'image et autorité par le discours « pur » exposé). Il faut pouvoir se donner un esprit critique (point de vue) sur l'image.

2.- Les pouvoirs de l'image : le pouvoir d'enveloppement, le pouvoir de transformation et le pouvoir de confusion (Serge Tisseron)

Les images ont un pouvoir important qui sont de trois grands types : **le pouvoir d'enveloppement, le pouvoir de transformation et le pouvoir de confusion.**

Le pouvoir d'enveloppement

Toute image se propose d'abord à nous comme un espace à habiter, à occuper ; parfois même comme une seconde peau que nous serions invités à habiter.

Les images sont des espaces dans lesquels nous avons le désir d'entrer, par exemple lorsque nous jouons à un jeu vidéo ou lorsque nous nous projetons mentalement dans un film que nous regardons. Dans ce cas l'image agrandirait notre identité et tout cela concerne les enjeux du narcissisme.

Lorsque nous regardons une image, nous avons tendance à croire à avoir l'illusion que ce qu'elle représente est présent en réalité ; dans le film « tatie danièle », la vieille dame parle à son mari, un « poilu » mort sur le front en 1917. (Autres exemples : le camionneur et les photos de filles dénudées, la teenager et la photo de Brad Pitt). Cette illusion est extrêmement forte, c'est un autre aspect de la relation narcissique que nous établissons avec les images.

L'image créée l'illusion de pouvoir envelopper ensemble tous ses spectateurs. Créer l'illusion qu'elle est vue de la même façon par tout le monde.

Le pouvoir de transformation

Heureusement les images n'ont pas que le pouvoir d'enveloppement, elles ont aussi des pouvoirs de transformation. Le fait de voir une image peut provoquer un changement intérieur en déclenchant des émotions que nous ne pouvons pas contrôler.

Le pouvoir de transformation, il est important de l'accepter et de savoir si nous allons l'exercer sur les images ou si les images vont l'exercer sur nous.

Le pouvoir de confusion des images

Le vrai danger des images c'est que nous savons bien qu'elles ne sont pas vraies mais que nous ne pouvons pas nous empêcher d'y croire.

Les raisons :

- Liées à notre corporalité, la façon dont l'image a été une première conquête sur notre corporalité (première représentation du monde qui nous entoure).
    - pour supporter la séparation d'avec la mère, le nourrisson se fabrique des images intérieures qui le réconfortent, et, vers 7/8 mois, il apprend à différencier les images intérieures et les images extérieures vues. Pour lui voir c'est savoir.
- Pour Piaget, l'image s'enracine dans l'imitation. Un exemple pour illustrer ce point : « Laurent regarde une boite d'allumettes que je tiens dressée dans le sens de la hauteur et que j'ouvre et ferme alternativement. Enchanté de ce spectacle qu'il regard avec la plus grande attention, il imite la boite de trois manières. 1° Il ouvre et ferme sa main tout en regardant l'objet. 2° Il fait tff tff avec la bouche pour reproduire le bruit de l'objet. 3° Il ouvre et ferme la bouche. » Par la suite, l'imitation devient différée puis intériorisée, et serviront de base à l'élaboration d'image mentale, au jeu et au dessin. Pour aller plus loin on peut dire que lorsqu'une image mentale ou matérielle comporte des scènes avec plusieurs personnages, sa réception comme sa reproduction suppose des processus de projection identification multiples portant sur tous les personnages.
- Notre désir d'être entouré, d'être reconnu par un groupe, de partager l'interprétation des autres. A titre d'exemple

Cette célèbre photographie de Robert Capa (cerro Muriano, près de Cordoba, 5 septembre 1936/guerre civile espagnole) est-elle vraie ? Est-ce une image truquée pour la propagande ?

3.- De quels moyens disposons-nous pour nous protéger contre ces trois grandes séries de risques des images ? (Serge Tisseron)

Comment échapper au pouvoir des images lié à l'adhésion corporelle qu'elle entraîne ?

Là où le corps est engagé, il faut toujours engager le corps ; il est important de réintroduire le corps.

Qu'est ce que cela veut dire de réintroduire le corps ? C'est repérer les traces du corps dans l'image. Par exemple si une photo a été faite avec un objectif « grand angle », où le photographe était-il placé ? On est pas là dans une compréhension des images en soi (comme savoir nommer un plan), **on est dans une compréhension des images telles qu'elles ont été fabriquées, de la place de celui qui les a fabriquées.**

Cette approche est en train de gagner du terrain chez les adolescents. Si l'on présente une image à un groupe de « 40/60 ans », nous allons entendre certainement des : « qu'est ce que l'auteur a voulu dire ? »… Si vous présentez cette image a des adolescents, ils vous diront : « comment a-t-elle été fabriquée ? », « c'est du numérique ! », « qu'est-ce que je peux en faire ? »,… (notez la place du making off des films chez les adolescents et les jeunes adultes).

Cette évolution est liée au fait que **les moyens de créer des images sont de plus en plus nombreux et de plus en plus accessibles au plus grand nombre**.

Cela doit nous faire réfléchir à quelque chose de capital : « **la passion des images est de moins en moins une passion de voir, mais une passion de faire ». Le désir de passer du rôle de spectateur à celui d'acteur.**

Ces outils numériques engagent le corps et les sens. Le fait de se promener avec un appareil photo à la ceinture, de vérifier sur le moment l'image fabriquée (la plupart des outils numériques sont équipés d'un écran), mobilise le corps et les sens. On ne voit plus une image de la même façon quand on fabrique soi-même une image.

Cette réintroduction du corps dans la fabrication de l'image, par le plus grand nombre, est, je crois, ce qui va nous permettre de plus en plus de nous questionner spontanément et naturellement sur la place du corps dans les images que nous regardons.

Cadrer une image c'est se placer dans l'espace d'une certaine façon, c'est reconnaître que toutes les images sont des constructions, donc des points de vue.

Comment échapper au pouvoir des images lié au pouvoir d'hypnose des images ?

Là il faut être clair, **les images ont un fort pouvoir d'hypnose, mais elles n'ont un pouvoir d'hypnose que sur ceux qui ont envie de se laisser hypnotiser**.

Et pour quelles raisons aurions-nous envie de nous laisser hypnotiser ? Pour échapper à l'angoisse narcissique, de l'imprécision dans laquelle nous évoluons, de savoir qui nous sommes. L'image peut nous rassurer ou nous confirmer dans notre pensée.

Le spectateur va vouloir s'hypnotiser lui-même mais le preneur de l'image peut également s'hypnotiser lui-même (pour lutter contre ses propres blessures) au moment où il prend l'image. Cette observation doit limiter l'interprétation manipulatrice de l'auteur de l'image.

Pour pouvoir lutter contre le pouvoir hypnotique des images, il faut que nous apprenions à reconnaître nos propres souffrances. Il faut reconnaître nos émotions face aux images (nos représentations intérieures).

Heureusement il y a un moyen qui concerne les images elles-mêmes, et ce moyen c'est de rechercher les failles dans les images.

Qu'appelle-t-on les failles dans les images ? Le fait que les images les plus vraies sont celles qui sont les plus proches du monde. Or le monde est fondamentalement contradictoire, divisé. Par exemple, si je regarde, dans la Charente libre, une image d'une manifestation, je suis confronté, à mon insu, à plusieurs interprétations :

- Peut-être que les manifestants étaient moins nombreux, ou plus nombreux ?
- Peut-être que la majorité des participants ne ressemblaient pas à ceux qui sont montrés ?
- La représentation personnelle qui implique mes propres émotions me donne-t-elle une autre lecture ? **Il est important d'insister sur ce dernier point qui nous permet de montrer nos émotions par rapport à cette image**. Dans la grammaire de l'image il est essentiel de laisser une place à cet état émotionnel devant l'image.

Donc les images doivent être à l'image de ces failles qui partagent le monde. Serge Tisseron dit que les images qui n'introduisent pas le jeu du doute portent un risque hypnotique (même cas pour les images verbales ou écrites).

L'image homogène, pure, univoque, est toujours une image qui porte un risque totalitaire. C'est une image qui porte l'illusion, pour son auteur, du caractère non contradictoire du monde, mais pour celui qui la reçoit, elle porte un risque totalitaire. Cf. les œuvres cinématographiques (images pures) de Leni Riefenstahl (Olympia,…), le film de Michaël Moore (farenheit 09/11). Voir le rôle de l'image pieuse présenté dans la mise en situation.

Donc l'image doit être porteuse de ces failles, de ces contradictions qui existent dans le monde et qui existent dans chacun d'entre nous. Faut-il présenter plusieurs images pour limiter ce risque totalitaire ? Où faut-il, si l'on étudie une seule image, insister sur l'environnement de cette image ?

Il est une caractéristique des images sur laquelle on ne saurait trop insister : c'est le fait qu'elles n'offrent jamais qu'un profil des choses qu'elles nous présentent (le perspectivisme des images)

Comment échapper au pouvoir des images lié à notre désir d'adhérer à un groupe ?

Nous sommes des êtres sociaux et il est bien évident que nous avons besoin des autres pour valider nos représentations du monde.

Par contre, s'agissant de nos relations aux images, Serge Tisseron se fait résolument l'apôtre d'une conception individualiste des images.

L'un des plus grands **problèmes** actuellement dans l'éducation aux images, c'est qu'elle les prend comme des sources d'informations sur le monde. Par exemple, si l'on veut faire un **débat sur la violence à l'école**, on commence souvent par **montrer un film** sur la violence à l'école. En fait ce film est la **perception que le réalisateur a sur ce sujet, c'est un point de vue.**

Il y a un progrès qui est fait lorsque l'on utilise les images comme une source de questionnement sur elles-mêmes, c'est-à-dire que l'on va regarder un film sur la violence à l'école pour savoir comment on peut, aujourd'hui, faire un film sur la violence à l'école.

4.- Complément sur l'image : Les images violentes (Serge Tisseron)

Etude réalisée auprès d'enfants de 11 à 13 ans de 1997 à 2000, dans la banlieue sud de Paris.

Définition de l'image violente :

Cette définition est relative à chaque culture et à chaque époque, comme le prouve le fait que des images qui semblaient très violentes il y a vingt ans peuvent apparaître anodines aujourd'hui.

Des images peuvent être violente pour un spectateur sans l'être forcément pour un autre.

Pour compliquer encore les choses, cette violence n'est pas toujours liée au contenu explicite des images, mais parfois à leur cadrage, à leur montage, à leur environnement sonore, voire à l'actualité du moment (le film de Michaël Moore, farenheit 09/11).

Protocoles d'observation :

- Réactions individuelles des enfants devant des images violentes
- Réponses des groupes face à la violence des images

Réactions individuelles : stress émotionnels (angoisse, peurs, …)

- Plus bavards (surtout les filles)
- « se construisent un petit scénario » intérieur qui apparaît à travers des dessins, des images fabriquées,…

- manifestations non verbales (observations des manifestations corporelles)

Résultats collectifs

- différences entre les garçons et les filles :
  - Les filles parlent plus que les garçons
  - Les filles attendent plus du groupe (normal, addition des langages individuels)
  - Devant des **images violentes**, pas de différence entre les garçons et les filles lorsqu'on leur demande de mettre en place des scénarios (scénarios de lutte et de fuite)
  - Par contre devant des **images non violentes** les scénarios sont différents :
    - les filles développent des scénarios de soumission et de pacification
    - les garçons des scénarios de lutte et de fuite (comme pour les images violentes)
  - Donc les filles renoncent aux scénarios de soumission et de pacification devant des images violentes
  - **Très grave problème**, **devant des images violentes, les éléments pacificateurs se taisent et laissent le champ libre aux comportements plus violents.**

Donc les images violentes provoquent un stress émotionnel et les enfants ont besoin d'interlocuteurs pour gérer ce stress

Solutions

On peut envisager **deux politiques tout à fait différentes** de présentation de l'impact des images violentes sur les enfants et les adolescents :

- **Réduire la consommation d'images violentes** (difficile, voire impossible)
- **Permettre aux enfants qui regardent ces images, notamment à la télévision, de prendre du recul et de la distance par rapport à ces images :**
  - Aide pour prendre de la distance :
    - Passer par les mots
    - Fabriquer des images
    - Passer par le jeu comportemental
- Se pencher sur le rôle des making off
- Utiliser les images de l'univers des enfants
- Les « sas de décompression » (avant les cours du matin dans les écoles)

5.- Deux pistes pédagogiques peuvent être suivies pour développer un esprit critique (= savoir prendre de la distance)

La grammaire de l'image : puisque l'image est un point de vue, une édification, faisons une *éducation technique à l'image*. Ce travail sur la grammaire de l'image a été introduit dans les années 1960 dans les collèges expérimentaux du protocole de Saint-Quentin, celui de Marly le Roy étant le plus célèbre d'entre eux. Certains se souviennent peut-être de cette époque haute en couleurs où, effectivement, on faisait de la *déconstruction systématique* et *techniciste* d'image.

Attention : ne pas systématiser une approche « outil » par cette technique, car elle fait de l'élève un technicien qui privilégie une approche trop étriquée de la perception d'une image (l'objectif recherché de la prise de distance par rapport à l'image risque de ne pas être atteint).

- Voir approche technique de l'image (annexe)

La démarche de projet : on met les élèves dans une situation de création qui les conduit à travers le projet à réaliser, à découvrir le sens de ce qu'ils font et donc à construire et à déconstruire les images puisqu'ils en sont les acteurs. *Le danger, c'est que l'attrait pour la production prenne le pas sur l'intérêt de l'apprentissage*. C'est le problème, souvent éludé, de la distinction entre la tâche (support pour atteindre un objectif ; visible) et l'objectif (invisible). Risque de satisfaction narcissique de l'enseignant.

Document modulaire qui doit être adapté au public référent

Base de grille d'analyse d'une image fixe

(D'après Laurent Gerveau, « voir, comprendre, analyser les images »)

1.- DESCRIPTION	
Technique	
▪ Nom de l'émetteur ou des émetteurs	
▪ Mode d'identification des émetteurs	
▪ Date de production	
▪ Type de support et technique	
▪ Format	
▪ Localisation	
Stylistique	
▪ Nombre de couleurs et estimation des surfaces et de la prédominance	
▪ Volume et intentionnalité du volume	
▪ Lignes directrices (organisation iconique)	
Thématique	
▪ Quel titre et quel rapport texte image	
▪ Inventaire des éléments représentés	
▪ Quels symboles	
▪ Quelle thématique d'ensemble (sens premier)	
2.- ANALYSE DU CONTEXTE	
Amont	
▪ Qui l'a réalisée et quel rapport avec sa propre histoire	
▪ Qui l'a commanditée et quel rapport avec l'histoire de la société du moment	
Aval	
▪ L'image connut-elle une (ou plusieurs) diffusion contemporaine au moment de sa production ou une diffusion ultérieure	
▪ Quelles mesures ou témoignages avons-nous de son mode de réception à travers le temps	
3.- INTERPRETATION	
Significations initiales, significations ultérieures	
▪ Le ou les créateur(s) de l'image ont-ils suggéré une interprétation différente de son titre, de son légendage, de son sens premier	
▪ Quelles analyses contemporaines de son temps de production pouvons-nous retrouver ?	
▪ Quelles analyses postérieures	
Bilan et appréciations personnelles	
▪ En fonction des éléments forts relevés dans la description, l'étude du contexte, l'inventaire d'interprétations étagées dans le temps, quel bilan général en déduisons-nous	
▪ Comment regardons-nous cette image aujourd'hui	
▪ Quelle appréciation subjective tenant à notre goût individuel pouvons-nous en donner	